Högskolan i Halmstad
Sektionen för lärarutbildning
AU 90

En studie om likheter och skillnader mellan en Montessori skola och en kommunal skola med tillämpning på ämnet engelska

Examensarbete AU 90
Slutseminarium 2009-01-13
Författare: Kajsa Rane, Anna Odefalk
Handledare: Ingrid Nilsson, Catrine Brödje
Medexaminatorer: Torbjörn Jansson, Ole Olsson
Examinator: Anders Nelson

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka vilka skillnader och likheter det finns angående villkor och förutsättningar för tolkning av kursplanen i engelska samt vissa aspekter av undervisning i engelska på grundskolans senare år mellan en friskola med Montessoripedagogik och en kommunal skola.

Vi ville få en djupare inblick i hur arbetet med kursplanen fungerar på skolor med olika huvudmän. För att kunna undersöka detta använde vi oss av intervjuer med låg grad av strukturering och med hög standardisering. Vi kom att intervjua två lärare som arbetar som engelsklärare på skolor med liknande upptagningsområde och med ungefär lika många elever. I intervjuerna ville vi undersöka om deras arbetssätt skiljde sig åt och om deras tolkningar av kursplanerna var olika och vad detta i så fall berodde på. I studien tar vi även del av forskning kring läroplaner och dess pedagogiska grundsyn samt språksyn.

Vår studie visade på att den holistiska synen på eleverna, som är representerad på Montessorisskolan, och elevernas inlärningssituation samt urvalet av läromedel var något som bland annat skiljde de olika skolornas arbetsformer åt. Samt att lärarnas förhållningssätt gentemot planering och genomförande av kursplanen var olika. Läraren på Montessoriskolan har en tydligare pedagogisk inriktning som hon följer medan den kommunala skolans lärare mer arbetar efter det förutbestämda läromedlet.

Nyckelord: undervisning, kursplan, friskola, Montessori, engelska

Arbetsfördelning

Denna uppsats har arbetats fram gemensamt av författarna. I avsnitten: inledning, definitioner, metod, resultat samt sammanfattande diskussion och vidare forskning har all text arbetats fram gemensamt från början till slut. I den teoretiska bakgrunden har Kajsa haft lite mer delaktighet i delen som behandlar Maria Montessori (3.1) och Anna har haft lite mer delaktighet i den resterande delen (3.2 och 3.3). Att författaren har lite mer delaktighet innebär att hon först har skrivit ner texten enskilt men sedan har den bearbetats av båda författarna. Valet av innehåll har i alla delar bestämts gemensamt.

Innehållsförteckning

1. Inledning med syfte och frågeställning 4

2. Definitioner 6

2.1 KOMMUNAL SKOLA 6
2.2 FRISKOLA 6
2.3 AUKTORISERAD MONTESSORISSKOLA 7

3. Teoretisk bakgrund 9

3.1 MARIA MONTESSORI 9
3.1.1 Bakgrund 9
3.1.2 Pedagoger och filosofer av betydelse för Montessori 9
3.1.3 Kritik riktad till Montessoripedagogiken 10
3.1.4 Montessoripedagogikens grundtankar 10
3.1.5 Montessori och Lpo94: en jämförelse 12
3.2 FORSKNING OM LÄROPLAN OCH KURSPLAN 13
3.2.1 Skolans decentralisering 13
3.2.2 Forskning kring Lpo94 14
3.2.3 Kursplaner 15
3.2.4 Pedagogisk grundsyn och språksyn 16
3.2.5 Allsidig kommunikativ förmåga 17
3.2.6 Interkulturell förståelse 18
3.3 TEORIER OM SPRÅKUNDERVISNING 19
3.3.1 Formalism och aktivism 19
3.4 SAMMANFATTNING AV DEN TEORETISKA BAKGRUNDEN 21

4. Metod 23

4.1 VAL AV METOD 23
4.2 INTERVJUMODELL 23
4.3 URVAL 24
4.4 GENOMFÖRANDE OCH DESIGN 24
4.5 ETISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT 24
4.6 FÖRFÖRSTÅELSE 25
4.7 VALIDITET OCH RELIABILITET 25
4.8 GENERALISERBARHET 26

5. Resultat 27

5.1 LOKAL KURSPLAN 27

5.2 LÄRARENS REFLEKTION AV ARBETET MED TOLKNINGEN AV KURSPLANEN I ENGELSKA 28
5.3 ARBETSFORMER INOM DE VALDA ASPEKTERNA 28
5.3.1 Planering..... 28
5.3.2 Arbetspass 29
5.3.3 Individuellt arbete, grupparbete och katederundervisning 30
5.3.4 Material 30
5.3.5 Grammatik..... 31
5.3.6 Klassrumsmiljön..... 31
5.3.7 Kommunikativ förmåga 31
5.3.8 Interkulturell förståelse 32

6. Analys och diskussion 34
6.1 ANALYS..... 34
6.2 AVSLUTANDE DISKUSSION 37
6.3 STUDIENS TROVÄRDIGHET 39

7. Vidare forskning 40

Referenser
Bilaga 1: Intervjufrågor

1 INLEDNING MED SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Dagens skolsystem erbjuder många valmöjligheter. Det är inte längre självklart att den skola som ligger närmast hemmet är den som föräldrarna väljer till sina barns skolgång. Sedan skolans decentralisering under 1990-talet har antalet olika friskolor ökat och därmed har valmöjligheterna ökat. Varje friskola profilerar sig med en speciell inriktning eller pedagogik. En inriktning är skolor som arbetar efter Maria Montessoris pedagogiska tankar. Skolor med Montessoripedagogik finns idag representerade i hela landet. Det är vanligast med förskolor men det finns även grundskolor som arbetar efter Montessoris pedagogik.

Många av Maria Montessoris tankegångar är närvarande i den nuvarande läroplanen Lpo94. Chefredaktören för Svenska Montessoriförbundets tidning, Anders Carlsson (2000) hävdar: ”att läroplanen för den obligatoriska skolan är i det närmaste en kopia av Montessoripedagogiken” (sid.14).

Oavsett vilken inriktning en skola har måste läroplanen följas. Ansvaret för genomförandet av läroplanens mål och riktlinjer ligger idag på skolan och hos den enskilde läraren. I läroplanen saknas metodiska anvisningar om hur man uppnår de uppställda målen. Utvecklingen av arbetsformer och arbetssätt har lyfts över på lärarna. Varje skola ska ha en lokal arbetsplan att arbeta efter och lärarna bör utefter läroplan och kursplan skapa en lokal kursplan inom de olika ämnesområdena (Maltén, 1995).

Det faktum att det saknas metodiska anvisningar i läroplanen och för kursplanerna gör att den enskilda lärarens egna tolkningar kommer att speglas i undervisningen. Lärarutbildare Ingvor Sundell beskriver en tanke som många lärare kanske känner igen: ”Det lite skrämmande är att veta att man arbetar på uppdrag av andra och att de föreskrifter man har att hålla sig till inte är helt entydiga utan måste tolkas” (Sundell 2001: 38). Hon framhåller senare att lärare givetvis själva måste tänka igenom och tolka kursplanernas intentioner, men att det är först i samarbetet med kollegier och framför allt med eleverna som ”olika idéer kan få genomslagskraft i det praktiska arbetet” (sid.38).

Det är just detta faktum, att man arbetar på uppdrag av andra men att de föreskrifter man har att hålla sig till måste tolkas, som ligger till grund för vår studie. Detta tillsammans med att Lpo 94 sägs innehålla många av Montessoris pedagogiska tankar, skapar frågan vad som egentligen skiljer en kommunal skola från en Montessoriskola vad gäller tolkning av läroplanen med tillhörande kursplaner och hur det omsätts i praktiken? För att kunna tydliggöra detta har vi begränsat oss till ett ämnesområde, engelska i grundskolans senare år.

Till grund för detta val ligger att språk länge sågs vara en isolerad del i skolan och sågs som ett rent färdighetsämne men att det nu som alla andra ämnen utgör en integrerad del av hela skolans verksamhet. En annan anledning är att en av författarna är lärare i engelska.

Syftet med denna studie är att undersöka vilka skillnader och likheter det finns angående villkor och förutsättningar för tolkning av kursplanen i engelska samt vissa aspekter av undervisning i engelska på grundskolans senare år mellan en friskola med Montessoripedagogik och en kommunal skola.

Med villkor menar vi vad läroplanen avser vad gäller språkundervisning samt vad auktorisation innebär. Med förutsättningar syftar vi på lärarens utsagor om tolkningar av kursplaner och arbetssätt. Vi vill på inga sätt visa att något är rätt eller fel utan se om där finns några påtagliga skillnader och likheter på de olika skolorna.

Vår frågeställning ser således ut som följer:

1. Vilka skillnader respektive likheter finns det i de lokala kursplanerna på en kommunal skola respektive friskola med Montessori inriktning gällande ämnet engelska?
2. Vad framkommer i intervjuer med två lärare om hur lärare reflekterar kring arbetet med tolkningen av kursplanen i engelska på en kommunal respektive en friskola med Montessoripedagogik?
3. Vilka skillnader och likheter framkommer i intervjuer med två lärare om deras konkreta arbetsformer inom ämnet engelska gällande följande aspekter:
   planering, arbetspass, arbetssätt, material, grammatik, klassrumsmiljö samt hur de arbetar med språksynen i kursplanen i engelska på en kommunal respektive friskola med Montessoripedagogik?

2 DEFINITIONER

Nedan följer definitioner för tre begrepp som har relevans för vår studie. Dessa begrepp är: kommunal skola, fristående skola och auktoriserad Montessoriskola.

2.1 KOMMUNAL SKOLA

I inledningen av skollagen står:

> För barn och ungdomar anordnar det allmänna utbildning i form av förskoleklass, grundskola och gymnasieskola samt vissa motsvarande skolformer, nämligen särskola, specialskola och sameskola.
>
> Förskoleklassen, grundskolan, gymnasieskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan bildar det offentliga skolväsendet för barn och ungdom.
>
> 2 § Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet (www.skolverket.se).

Begreppet kommunal skola är en skola som har kommunen som huvudman. Kommunala skolor tillhör det offentliga skolväsendet och drivs antingen av en kommun eller av ett landsting. Den kommunala skolan är skyldig att följa läroplanen. I studien menas den skola som svenska barn och ungdomar automatiskt placeras i om föräldrarna inte gör ett aktivt val.

2.2 FRISTÅENDE SKOLA

I skollagen står:

> 3 § Vid sidan av de skolformer som anordnas av det allmänna kan det finnas skolor som anordnas av enskilda fysiska eller juridiska personer (fristående skolor) (www.skolverket.se).

En fristående skola har en privat aktör som huvudman. För att starta en fristående skola måste denna aktör, som står som huvudman, ansöka om att få starta skolan hos den aktuella kommunen. Skolinspektionen granskar skolor och bedömer ansökningar om att driva fristående skola.

Skolan måste uppfylla bestämmelser om att löpande delta i Skolinspektionens utvärderingar. Vid allvarliga missförhållanden kan den fristående skolans status upphävas. Godkänns skolan av Skolinspektionen får skolan skolpeng för varje elev som antas till skolan. Oavsett vilken profil eller inriktning den fristående skolan har så måste läroplanen följas

Att starta fristående skolor blev möjligt först 1992. Montessoriskolor fanns dessförinnan endast som privata skolor på ett fåtal platser. Men efter friskolreformen 1992 öppnades möjligheterna även för alternativ pedagogik. Montessori skolan å sin sida har specifika krav för att skolan ska få kallas Montessoriskola, det vill säga vara en auktoriserad Montessoriskola (www.skolverket.se).

2.3 AUKTORISERAD MONTESSORISKOLA

Följande regler gäller för auktorisering enligt Svenska Montessoriförbundet (www.svenska montessoriförbundet.se).

I grundskolan skall minst 2/3 av den pedagogiska personalen ha Montessoriutbildning som omfattar den åldersgrupp där undervisningen sker, alternativt genomgått NAMEX, för aktuell åldersgrupp. Svenska Montessoriförbundet har inrättat en nationell specialistexamen för Montessorilärare, NAMEX som bygger på en genomgång av kursplanerna för samtliga Montessoriutbildningar i Sverige. Utifrån dessa har ett antal grundläggande kriterier tagits fram. Tillsammans ger de en tydlig bild av vilka färdigheter och kunskaper som en Montessorilärare behöver för att kunna arbeta i en svensk Montessoriförskola eller -skola.

I grundskolan förutsätts lärarens pedagogiska grundutbildning motsvara gällande krav som råder inom den kommunala skolan.

Undervisningen skall vara åldersintegrerad. Det skall vara minst två åldersgrupper i samma grupp eller klass detta gäller även sexårsverksamhet.

Det fria valet ska tillämpas. Med det fria valet menas att barnet själv efter intresse och i samråd med läraren väljer arbetsområde, arbetsformer, arbetsplats och tid för arbete.

I skolan ska miljön vara förberedd och utrustad med Montessorimaterial. Miljön skall vara förberedd för både barn och vuxna samt vara tilltalande och locka barn till arbete. Med förberedd miljö menas att varje elev ska kunna finna material som är utvecklande och stimulerande.

Undervisningen ska organiseras i 2 - 3 timmars arbetspass. Arbetspass på 2 - 3 timmar ger eleverna möjlighet att arbeta efter sin egen arbetscykel.

I grundskolan ska det finnas individuella arbetsplaner. Individualiserad undervisning kräver individuella arbetsplaner. Eleverna tränas tidigt att ta ansvar för sin inlärning. Med hjälp av kursplanerna kan de välja tillsammans med läraren vad, när och på vilket sätt de skall arbeta med olika moment.

3 TEORETISK BAKGRUND

Den teoretiska bakgrunden inleds med historik om Maria Montessori och en beskrivning av hennes pedagogik samt en jämförelse av Lpo94 och Maria Montessoris grundtankar. Därefter kommer forskning om styrdokumenten och hur man arbetar med dem. Avslutningsvis behandlas språkundervisning.

3.1 MARIA MONTESSORI

I detta avsnitt behandlas Maria Montessoris bakgrund och hennes pedagogik. Vidare görs en jämförelse mellan Lpo 94 och grundtankarna i Maria Montessoris pedagogik.

3.1.1 Bakgrund

För att våra läsare ska ha möjlighet till ett historiskt perspektiv av Maria Montessori har vi valt att göra en kort tillbakablick.

Montessori var den första kvinnliga läkaren i Italien. Hon fick sitt läkardiplom 1896. Efter examen studerade hon pediatrik. Hon kom då i kontakt med vården på en psykiatrisk klinik. Det var här som hon hittade materialet som hon kom att ägna sina studier åt. På en läkarkongress i Turin lade hon för första gången fram sina teorier om att svag begåvning var ett pedagogiskt problem mer än ett medicinskt. Montessori startade 1907 Casa de bambini som ett pedagogiskt experiment. Casa de bambini var ett hem för barn med svåra hemförhållanden. Tanken var att se barnen i ett helhetsperspektiv där Montessori tänkte på både barnens fysiska och psykiska välmående samtidigt som barnen utbildades. Detta var grunden till det holistiska tänkande som är en bärande grundtanke i Montessoripedagogiken (Signert 2000).

3.1.2 Pedagoger och filosofer av betydelse för Montessori

Montessori nämner ofta Dewey i sina texter. De levde under samma tidsepok. Dewey var en amerikansk pedagog och filosof och är en av upphovsmännen till progressivismen. Progressivismen är en pedagogisk reformrörelse som har liksom Montessori ett helhetsperspektiv på elevens utveckling. Han ansåg att kunskap skulle ha verklighetsanknytning och såg eleven i ett helhetsperspektiv.

Dewey ville att eleven skulle ha en aktiv roll i undervisningen där kunskapen skulle bygga på en aktiv handling ”learning by doing”. Lärarens uppgift var att ge eleven frihet och lust till att lära. Så har Signert 2000 sammanfattat en del av Deweys pedagogiska tankar.

Lärarens uppgift enligt Dewey var att ge eleven frihet till att upptäcka kunskap (Signert 2000).

Han tyckte att det var bra att eleverna fick arbeta självständigt med ett självrättande material. Kritik han framförde var att inte att eleverna fick konstruera kunskap själva. Detta påstående av Dewey vilade på att han tyckte att Montessori hade en föråldrad psykologisk åskådning.

3.1.3 Kritik riktad till Montessoripedagogiken

Den största kritiken som har riktats mot Montessori framfördes av Willliam Heard Kilpatrick 1914 (Signert 2000). Kilpatrick menade att pedagogiken var baserad på gamla psykologiska teorier och dessutom tyckte han att hennes teorier var väldigt lika Rousseau, Pestalozzi och Fröbel. Kilpatrick jämförde också hennes tankar med Dewey för att se värdet av hennes arbete ur ett annat perspektiv. Han menade att Montessori i jämförelse inte alls bidrog till någon inlärnings teori.

Inte förrän 1970 fick Kilpatriks kritik motstånd då David Norbert Campell disputerade på doktorsavhandlingen *A Critical Analysis of William Heard Kilpatrick´s The Montessori System Examined.*

Hans kritik ger gällande att innehållet i hennes teorier hade ett annorlunda perspektiv det vill säga fysiologiskt snarare än psykologiskt. Här menade Campell att det var tydligt att Montessori i grunden var doktor och att hennes kunskaper är hämtade från medicinen (Signert 2000).

3.1.4 Montessoripedagogikens grundtankar

Pedagogiken grundar sig på de observationer och forskning som Maria Montessori genomförde under hela sitt liv.

Den förberedda miljön på förskolan och i klassrummet är det som är mest tydligt när man som åskådare för första gången kommer i kontakt med pedagogiken. Montessori tyckte att miljön skulle vara anpassad till barnet. Stolar och bord anpassas efter barnens storlek.

Småbarnsavdelningen har så låga stolar och bord att de passar i höjd och storlek för de små barnen så att de känner att de behärskar miljön. Förskolebarnen har lite högre bord och stolar helt anpassat efter deras höjd. Skolbarnen har låga bord men med takt att de växer byter lokalen skepnad. I de högre klasserna finns det i språkklassrummen språklådor och annat språk material som eleverna själva kan ta fram och använda när det är något specifikt, till exempel grammatik de ska träna. Montessori motiverar varför den förberedda miljön ska användas så här: ”To assist a child we must provide him with an environment which will enable him to develop freely” (Montessori, 1988, s. 110). Den förberedda miljön ska också vara ljus och rymlig samt var sak ska ha sin bestämda plats på förskolan och i klassrummet. Lokalerna ska kunna delas upp i mindre rum i rummen, så att barnen och eleverna ska ha möjlighet till att kunna arbeta enskilt.

Montessoriklassen har en åldersintegrerad miljö där elever i olika åldrar arbetar ensamma eller i grupp. Detta för att barnen/eleverna ska kunna arbeta enskilt, *självständigt* fast ändå under observation av läraren. Läraren ska vara i närheten för att kunna vägleda barnet/eleven. Signert skriver: ”Läraren kan berätta, beskriva, orientera och klarlägga - men förvärvandet av kunskaper måste ske genom elevens egen aktivitet. Från handling till tanke – från konkretion till abstraktion, är den naturliga studiegången” (Signert 2000, sid. 36).

Montessori beskrev och utvecklade från sin tid en revolutionerade syn på hur läraren skulle förhålla sig till eleverna. Läraren ska *observera* barnen/eleverna. Det framfördes kritik till de omvända tankarna när inte läraren arbetade bakom en kateder, utan auktoritet och utan undervisning i den form som var brukligt. Barnet kom i centrum av aktiviteten och inlärningen. Barnet och eleven fick dessutom röra sig fritt i klassrummet fullt upptagen med sina egna aktiviteter (Montessori 1988). Montessori skriver:” By nature man is an explorer, and it is only by the discovery of the seemingly insignificant details that he advances” (Montessori 1988, s. 112). Läraren ska vara en handledare som ska motivera och stödja eleven i sin kunskapsinhämtning.

I klassrummet ska eleverna få arbeta ostört utan att bli avbrutna av raster eller behöva byta ämne. De ska få arbeta med sitt ämne tills de känner att de är färdiga. När de har repeterat sina uppgifter och känner att de vill gå vidare med nästa uppgift så ska detta stå dem fritt att göra. Elever är olika, några vill arbeta med samma uppgifter länge och repetera tills de känner sig nöjda. Andra går snabbare fram i sin arbetstakt och behöver byta arbetsuppgifter ofta. Detta observerade Montessori och kallade detta för en arbetscykel. Montessori menade att varje avbrott hindrar eleven att gå vidare till ett svårare arbete. Quarfood (2005) skriver att ”eleven

aktiveras och stimuleras av egen kraft att perfektionera sig själva genom att få arbeta i sin egen takt” (s.85).

Arbetscykeln fungerar inte om det finns ett förutbestämt schema som styr vilken aktivitet som ska göras. Vid avbrott störs elevens koncentration och det kan vara svårt att fortsätta arbeta (Signert 2000).

3.1.5 Montessori och Lpo 94: en jämförelse

Skolans uppdrag beskrivs i Lpo 94, där det står att skolan ska ”främja lärandet där individen stimuleras att inhämta kunskaper. ”Anders Carlsson (2000) skriver att det finns de som hävdar att Lpo 94 är i det närmaste en kopia av Montessoripedagogiken. Han anser att mycket av Montessoris syn på barnet och hur de tillgodogör sig kunskaper, det vill säga genom frihet under ansvar, lyser igenom. I Lpo 94 tas hänsyn till den individuella eleven, detta är en av grundtankarna i Montessoris pedagogik. Men han hävdar att där finns en avgörande skillnad, läroplanen är ett styrmedel för att nå de mål som en elev som går i skolan ska uppnå. Skillnaden är att Montessori betraktar eleven ur både ett pedagogiskt och ett filosofiskt helhetsperspektiv.

I Läroplanen konkretiseras begreppet kunskap som ska komma till uttryck i olika former. Kunskap ses inte som ett entydigt begrepp. Anders Carlsson talar om de fyra F:en: Fakta, Förståelse, Färdighet och Förtrogenhet som ska samspela med varandra och bli en helhet. Dessa fyra F:en har samma grund som i Montessoripedagogiken, skillnaderna är att det används olika verktyg för att nå dit. Lpo är inte lika tydlig att tala om vilka metoder som är bra att använda för att nå kunskap.

Däremot använder Montessoripedagogiken redan färdiga redskap i sin:

* Speciella miljö, som är anpassad till dem som ska arbeta i klassrummet

* Människosyn, som genomsyrar hela förhållningssättet mot eleven, att kritiskt granska fakta.

* Elevsyn, där undervisningen anpassas till den enskilde eleven. Man tar hänsyn till varje elevs förutsättningar och behov.

* Syn på lärarrollen. Läraren ska visa var kunskapen finns att tillgå för eleverna, läraren utgår från att eleverna tar eget ansvar för sina studier. Hon/han ger eleverna möjlighet till förutsättningar för att samtala, läsa och skriva att skapa tilltro till sin egna språkliga förmåga.

* Syn på läromedel. Eleverna tillverkar dem själva.

I Lpo beskriver man att skolan ska ge utrymme för olika kunskapsformer som ska balanseras och bli till en enhet. Lärarrollen beskrivs i Lpo94 att läraren är en handledare som ska visa eleverna kunskap. Montessoripedagogiken menar att läraren ska ge eleven redskap att finna kunskap (Carlsson 2000).

Birgitte Malm (2006) har samma tankegångar som Carlsson. Hon beskriver i slutsatsen i sin avhandling att Montessoris principer är helt i linje med den rådande läroplanen. Den stora skillnaden som hon ser är att den nationella läroplanen håller fast vid betygen. Skolor med Montessoris pedagogik måste givetvis också följa Skolverkets direktiv och ha betyg. Men Malm menar att skillnaden är att betygen har mindre framträdande roll här och elevernas nivå av kunskap lyfts fram innan betygskriterierna blir aktuella.

3.2 LÄROPLANER OCH KURSPLANER

I följande avsnitt behandlas skolans decentralisering och vad den medförde, forskning om Lpo94 med tillhörande kursplaner och hur man arbetar med dem på lokal nivå och konsekvenserna av detta. Vidare granskas kursplanen i engelska och språksynen i den.

3.2.1 Skolans decentralisering

En förutsättning för att Montessoriskolorna skulle kunna etablera sig i större omfattning var bland annat decentralisering av skolan under 1990-talet. En del av Ulla Tornbergs avhandling (2000) omfattar läroplanshistorik. Hon diskuterar bland annat skolans decentralisering och hur det påverkade Lpo 94 med tillhörande kursplaner. Hon skriver att decentraliseringen av skolan kan ses som en konsekvens av svensk skolpolitik sedan början av 1980-talet. Frågor kring friskolor, elevens och föräldrarnas fria val av skola diskuterades. Under 1970-talet ansågs att likvärdighet i skolan skapas genom en sammanhållen grundskola. Skolpolitiken under 1980-talet kritiserade denna syn och det sades att i en sådan skola konfronteras olika uppfattningar och synsätt. Däremot sades att ”en decentraliserad skola med ökat utbud av

friskolor […] skulle leda till en organiserad pluralism där olika synsätt inte längre konfronteras utan existerar sida vid sida […]” (Tornberg 2000, s. 223). Således utvecklades Montessoriskolor som friskolor och den lokala friheten som decentraliseringen innebar ledde till att även vissa kommunala skolor började arbeta Montessoriinspirerat.

Skolsystemets decentralisering under 1990-talet innebar ändrade styrformer för skolan. Till skillnad från en statlig styrd skola med tydliga föreskrifter för årskursindelning, arbetstider, timplaner gäller för en decentraliserad skola resultat- och målstyrning, vilket Ulrika Tornberg (2000) säger: ”innebär att endast lägsta godtagbar standard specificeras i operationaliserande termer t.ex vad gäller betyg, nationella prov […] medan skolan eller kommunen själv väljer hur målen kan nås”(222). För kursplanerna innebär detta att de centralt formulerade innehållsangivelser för undervisningen som fanns i tidigare har försvunnit. I dagens kursplaner återstår *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. Förändringen innebar även möjligheter att välja alternativa undervisningsformer som Montessori står för, eftersom varje skola gavs frihet att tolka kursplanen och frihet att välja arbetssätt och innehåll för att nå de angivna målen.

3.2.2 Forskning kring Lpo 94

Införandet av Lpo94 med tillhörande kursplaner innebar en stor förändring för skolan. I både läroplanen och kursplanerna finns utbildningsmål uttryckta i *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. Detta målsystem har haft många problem sedan starten. Ett av dem är att systemet inte har förståtts av dem som ska arbeta med det, lärare och skolledare. Införandet av målen har också resulterat i att mängden mål har blivit mycket stor och lärarnas kunskap om dem och hur de ska arbeta med dem blir begränsad (SOU 2007:28).

Kursplanerna till Lpo94 reviderades år 2000. En anledning till detta var att, som Malmberg uttrycker det: ”samhällsförändringarna som ökat internationaliseringarna och kulturell mångfald, arbetslivets förändring och informationsteknologins utveckling påverkar arbetet i skolan” (Malmberg 2000, s. 20). Skolverket arbetade efter två utgångspunkter i kursplanearbetet. Den ena var att läroplanens mål skulle genomsyra kursplanemålen och den andra att kursplanerna skulle vara rensade från allt som hade med ämnesinnehåll och arbetssätt att göra. Det resulterade i att målen i de nuvarande kursplanerna är abstrakta. De uppfattas ”i många fall som otydliga och rent av ”flummiga” ”(SOU 2007:28, s. 12).

Även om det inte finns något författningskrav på att man ska ta fram lokala arbetsplaner har Skolverket informerat om att ”kursplanerna behöver preciseras i form av lokalt ”läroplansarbete” (SOU 2007:28, s.14).

Det faktum att kursplanerna uppfattas, som nämnts ovan, som otydliga har lett till en stor mängd lokala tolkningar, vilket kan vara både bra och dåligt. Det som är bra med det är att det troligen har lett till en positiv utveckling av undervisningen. Det som kan anses vara dåligt med alla lokala arbetsplaner är de ”har bidragit till så stora skillnader i kraven på kunskaper att likvärdigheten i grundskolan kan ifrågasättas” (SOU 2007:28 s.16). Det var ju just likvärdighet som diskuterades under den politiska debatten på 1980-talet som ledde fram till decentraliseringen av skolorna och en ny läroplan (se 3.2.1).

Den nya läroplanen och kursplanen införde en ny syn på kunskap och lärande. Skolverket ville att dokumenten skulle skapa en aktiv diskussion i den enskilda skolan. Ulla Lundgren diskuterar i sin avhandling om hur 1994 års kursplaner påverkade lärarnas arbete. Hon skriver: ”Med 1994-års läroplan fördes läroplansarbete ner på en lokal nivå. Det slogs fast att en nationell kursplan ska brytas ner i en lokal plan. Verkställandet av läroplan och kursplaner är decentraliserat. Det betyder att den lokala friheten att tolka centrala texter är stor” (Lundgren 2001, s. 228). Lundgren menar att man kan se läroplansarbete som en didaktisk verksamhet som består av att ta beslut om innehåll och arbetssätt. Som nämnts ovan ska sambandet mellan läroplan och kursplan vara tydligare i Lpo94 och de grundläggande värdena i läroplanen ska genomsyra undervisningen i alla ämnen. Lundgren anser att sambandet mellan läroplan och kursplanen i engelska är oklart när det gäller värdefrågor. De kunskaper som det strävas efter i kursplanen behöver inte relateras till grundläggande värden utan ses ofta som rena färdigheter. I en undersökning tog hon del av 24 lokala planer över ämnet engelska och fann att de med var starkt beroende av den nationella kursplanen och i mycket få fall hade de beaktat de övergripande läroplansmålen (Lundgren 2001).

3.2.3 Kursplaner

Det finns kursplaner för varje ämnesområde. Syftet med kursplanerna är att de ska:

”ge svar på frågor om varför man läser ett visst ämne, ämnets roll i förhållande till läroplanens mål och vad skolämnet består av. De ska ange centrala kunskaper, förståelse och färdigheter som ”*eleverna ska uppnå och därför skapa förutsättningar för nationell likvärdighet*”. Samtidigt ska kursplanerna utformas så att lärare och

elever ska kunna besluta om innehåll och arbetssätt och därigenom lämna ett *”utvecklingsmässigt frirum””* (SOU 2007:28, sid 77).

Strukturen i kursplanen ser ut som följer:

- ◊ Ämnets syfte
- ◊ Mål att sträva mot
- ◊ Ämnets karaktär och uppbyggnad
- ◊ Mål att uppnå i slutet av det femte skolåret
- ◊ Mål att uppnå i slutet av det nionde skolåret

Ämnets syfte talar om vilket syfte och vilken roll ämnet ska ha i skolan. Det är i detta avsnitt som man tydligast ser samhörigheten med det som i läroplanen kallas för *Skolans värdegrund* där internationalisering och kulturell mångfald är viktiga begrepp för engelska.

Mål att sträva emot är mål som inte sätter någon gräns för elevens kunskapsutveckling. De kan ses som en hjälp för hur undervisningen kan läggas upp i klassrummet. Men som har nämnts ovan finns där inga anvisningar om innehåll, material eller metod. Sundell skriver: ”För att *Mål att sträva mot* ska kunna tjäna som styrdokument för arbetet under terminen behöver de tolkas och konkretiseras på varje gällande nivå” (Sundell 2001, s. 40). Varje lärare tolkar utefter ålder, erfarenhet, utbildning och hur man sedan lyckas konkret med sin tolkning beror givetvis på elevernas ålder och förutsättningar, på undervisningssituationen och andra praktiska omständigheter.

Ämnets karaktär och uppbyggnad anger det centrala för ämnet och vilka kompetenser som ska utvecklas. Här ser man också inslag av det som kallas *pedagogisk grundsyn* där begrepp som reflektion, kritisk granskning, förståelse och självständigt arbete samt förmåga att samarbeta med andra lyfts fram (Malmberg 2001).

I *mål att uppnå* beskrivs de kunskaper och färdigheter som eleven ska behärska för att få godkänt i ämnet.

3.2.4 Pedagogisk grundsyn och språksyn

I den pedagogiska debatten under senare diskuteras ofta begreppet *skolans pedagogiska grundsyn*. Tillsammans med värdegrunden vilar detta begrepp som ett fundament för all verksamhet som bedrivs i skolan. Malmberg (2001) skriver att ” ser vi till den pedagogiska

grundsynen kännetecknas den ända sedan Lgr 80 av att människor är aktiva och kunskapssökande till sin ”natur” och att skolarbetet därför måste organiseras så att möjligheter till ett aktivt kunskapsbyggande skapas” (sid.16).

Således måste dessa fundament också ge avtryck i språkklassrummet. Idag är språkundervisningen en integrerad del av hela skolans verksamhet och man kan som Malmberg säger: ”av praktiska skäl låta allt det arbete som försiggår i språkundervisningen ta sin utgångspunkt i det som kallas språksyn” (2001, s.16). *Allsidig kommunikativ förmåga* och *interkulturell förståelse* står i centrum för den gemensamma språksynen i dagens kursplaner för språk. Det är det som språkundervisningen ska handla om (Malmberg, 2001). Montessoris pedagogik är i enlighet med den grundsyn som nämns ovan, att människor är aktiva och kunskapssökande till sin ”natur”. Montessori menar att eleven själv söker sin kunskap och ska inte hindras i detta sökande. Montessori menar att eleverna måste bli medvetna om syftet med utbildningen och att genom denna medvetenhet får eleven lättare att gå vidare i sin utbildning (Signert 2000).

3.2.5 Allsidig kommunikativ förmåga

Att *”använda”* språket är det som går att utläsa i kursplanerna för engelska idag. Mycket av språkarbetet i skolan ska gå ut på att lära eleverna kommunicera, både muntligt och skriftligt. Man talar om en allsidig kommunikativ förmåga. Vad menas då med allsidig kommunikativ förmåga? Jan van Ek (refererad i Sundell: 39) tar i sin volym Scope upp sex kompetenser för att definiera termen ovan. De är: *lingvistisk kompetens, sociolingvistisk kompetens , diskursiv kompetens, strategisk kompetens, socio-kulturell kompetens* och *social kompetens*. Dessa olika kompetenser utgjorde en viktig bakgrund när vi i Sverige tog fram dagens kursplaner i språk. Kompetenserna återfinns i avsnittet *Ämnets karaktär och uppbyggnad* fast där är de skrivna med andra ord. Nedan följer förklaringar till de olika kompetenserna.

Lingvistisk kompetens har att göra med språkets form, i första hand ord, uttal och grammatik. Detta är ett måste för att kunna använda språket. Just denna del har språkundervisningen oftast fokuserat mest på.

Sociolingvistisk kompetens handlar om att kunna anpassa sitt språk till den man talar med. Uttryckssättet är ju inte detsamma när man talar till sin lillebror som när man talat till sin chef. Man ska få eleverna att förstå att språkbruket är djupt rotat och att det kan tas illa upp om man missar här. Det är t.ex. mycket värre att missa att säga *please* än att böja verbet fel.

Diskursiv kompetens kan förklaras som att ”allt måste hänga ihop i talet”. När man berättar och förklara något ska lyssnaren kunna följa med. Vidare så ska man kunna svara på och kommentera vad man hör när man samtalar med någon.

Med *strategisk kompetens* menas att man ska kunna använda sig av olika strategier för att göra sig förstådd när man inte hittar de exakta orden. Det kan t.ex. vara att förklara vad ordet man inte kan, innebär eller att använda kroppsspråket. Detta har man stor nytta av i livet utanför skolan och bör därför tränas i klassrummet.

Socio-kulturell kompetens innebär att man känner till kulturen i landet där språket talas. Man behöver känna till hur saker och ting fungerar i vardagslivet i målspråkets land.

Social kompetens är viktig för att få en fungerande kommunikation. Det innebär att man måste våga ta kontakt med människor. Man ska även träna på att kunna lyssna och leva sig in i den anda personers verklighet (Sundell 2001).

I kursplanen för engelska för grundskolan under *Ämnets karaktär och uppbyggnad* ser man alla kompetenser närvarande förutom utom den sist nämnda ovan, *social kompetens* Det ses kanske som en självklarhet att man vet hur ett samtal går till väga det vill säga att man vågar tala med någon annan och att man lyssnar när någon annan talar. Det första strävansmålet i kursplanen i engelska anger att eleven ska: ”utveckla sin förmåga att använda engelska för att kommunicera i tal och skrift”. För att kommunicera i tal krävs att man vågar ta kontakt med och tala med andra människor. Med andra ord krävs *social kompetens* för att kunna uppnå de andra kompetenserna och är på så sätt närvarande i kursplanen.

3.2.6 Interkulturell förståelse

Interkulturell förståelse står tillsammans med kommunikativ förmåga i centrum för den gemensamma språksynen i dagens kursplaner för engelska. Lundgren (2002) ger interkulturell förståelse betydelsen att det är en insikt som förvärvas genom kontakt med andra som förstår världen på ett annat sätt än jag. Interkulturell förståelse är kopplad till skolans värdegrund och syftar på, som Lundgren (2002) skriver ”att öka elevens självkännedom, självkänsla och förståelse för andra synsätt och värderingar ”(sid.35). Denna beskrivning synliggör den enormt stora skillnaden mellan realia, som står för faktakunskap, och interkulturell förståelse. Det handlar inte längre om att lära sig lite om ett engelsktalande land utan om språkundervisningen ska behandla interkulturell förståelse krävs ett nytt synsätt på språkundervisningen. Det går inte att se på språket som ett rent färdighetsämne utan innehållet bör bestå av interkulturell förståelse och språket i sig ska vara ett medel att nå målet. Denna

nya språksyn var inte helt okomplicerad när den introducerades. Balke (1990) citeras i Lundgren (2002, s. 24):

> ” I och med att en ny läroplan, som bygger på de senaste forskningsrönen publiceras tycks det som man tar för givet att lärarna kommer att läsa, tolka och applicera det nya i sin undervisning utan någon egentlig hjälp. Detta innebär att de för det första själva skall ha en språksyn som är annorlunda än den de fick under sin utbildning, för det andra att de ska känna till den forskning och forskningsresultat som ligger bakom det nya i läroplanen och för det tredje att de kan överföra dessa till faktisk undervisning. Det är ingen lätt uppgift.”

Malmberg menar att idag ses inte engelska som ett isolerat färdighetsämne utan som en viktig del när det gäller att vidga perspektivet från det nationella till det internationella. I klassrummet bör undervisningen vara allsidig, det vill säga av holistiskt karaktär. Kulturkunskap bör inte övas för sig utan ingå som en integrerad del av totala verksamheten i klassrummet (Malmberg 2001).

3.3 TEORIER OM SPRÅKUNDERVISNING

I detta avsnitt beskrivs två olika synsätt på språk och språkutveckling, där man skiljer på språket som system och språket som kommunikation, formalism och aktivism.

3.3.1 Formalism och aktivism

Den svenska skolans språkundervisning är starkt påverkad av traditioner. Det som har ändrats genom tiden är metoderna, som pendlat mellan *formalism* och *aktivism*. Denna pendling är en konsekvens av vilken roll språket har haft vid olika tidpunkter och således vad som har ansetts vara viktig kunskap (Tornberg 1997).

Formalism är en språkpedagogik som betonar formen på bekostnad av innehållet. Den bygger på att dela upp språket i dess minsta delar och träna dessa varför sig. Därefter använder man sig av kunskapen i ett bestämt syfte. Man ser språket som ett system (Malmgren 1996). Ett exempel på en formalistisk undervisningsmetod som fortfarande lever kvar är g*rammatik- och översättningsmetoden.* Den har en lång historia bakom sig i språkundervisningen i Sverige. Den går ända tillbaka till 1700-talet. Den bygger på att man undervisar på modersmålet och lär in de grammatiska reglerna först. Sedan tillämpas reglerna man har lärt sig genom översättningsövningar från modersmålet. Den är mycket formalistisk eftersom man börjar med språkets minsta beståndsdelar och sedan bygger uppåt genom att tillämpa de grammatiska reglerna och träna isolerade meningar till och från målspråket. Den här metoden har etablerat sig och finns fortfarande kvar till viss del i moderna läromedel och

således också i många klassrum. Det kan delvis bero på att många verksamma lärare idag själva undervisades i denna metod samt att översättingsprovet fortfarande finns kvar inom språkutbildningen på universiteten (Tornberg 1997).

Formalismen har dominerat språkundervisningen i århundraden. Malmberg menar att formalismens grepp om språkundervisningen har sin grund i att språk länge har setts som ett rent färdighetsämne där man inte anknutit till verkligheten i undervisningen. En annan anledning är att lärare kanske känner sig säkrare när de arbetar med grammatik och översättning än när fria talövningar används i klassrummet (Malmberg 2001).

I dagens kursplaner för engelska kan man läsa:

> ”Engelska bör lika lite som andra språk delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning. Både äldre och yngre elever berättar och beskriver, diskuterar och argumenterar, även om det sker på olika sätt, på olika språkliga nivåer och inom olika ämnesområden”

Detta visar på att man idag har en aktivistisk syn på språkinlärning, det vill säga att man ska använda språket. Aktivism är en aktiv och muntlig användning av språket. Man arbetar med språket utifrån sammanhanget och tränar ord och grammatik allteftersom de dyker upp i innehållet. Man har ett funktionalistiskt tänkande i språkundervisningen och ser språket som kommunikation (Malmgren 1996). Olika *kommunikativa undervisningsmetoder* metoder har därigenom kommit fram. De bygger alla på en gemensam språksyn, att man lär sig bäst i funktionella sammanhang. Man menar att man ska få möjlighet att få formulera språket själv genom att det i språkundervisningen skapas ett behov av det. Det är lättare att lära sig om man lär sig använda språket istället för att upprepa fraser i färdigskrivna dialoger. Den kommunikativa ansatsen i språkundervisning sätter funktionen före formen (aktivism före formalism) och bygger upp ordförråd och grammatiska strukturer genom en regelbunden användning av språket i klassrummet. ”Communicative Language Teaching” bygger på att lära ut språket genom kommunikation i meningsfulla sammanhang (Richard & Rodgers 2001). Dagens kursplan i engelska förespråkar denna kommunikativa ansats. Språket ska läras genom att använda det på ett meningsfullt sätt.

Liknande tankegångar finns inom Montessoripedagogiken när eleven använder sina kunskaper enligt det holistiska synsättet.

Malmgren (1996) diskuterar den svenska språkundervisningens framväxt och kommer fram till att formalismen hade en höjdpunkt på 1970-talet. Läromedelspaketen erbjöd ett

heltäckande material med färdighetsträning i olika delar. Tyvärr, menar han, så finns det fortfarande undervisning som ser ut på samma sätt som för trettio år sedan och han efterlyser ett funktionalistiskt tänkande i språkundervisningen precis som dagens kursplaner förespråkar.

När det gäller Montessoris pedagogiska tankar uppmanas eleven hela tiden att aktivt söka sin kunskap. Enligt Montessori bör undervisningen delas in tre steg. Första steget är att läraren ska skapa intresse för ett visst ämne hos eleverna genom att presentera det på ett spännande sätt. Helhetsperspektivet är viktigt när detta görs för att eleverna ska få det presenterade ämnet i sitt sammanhang. Det andra steget är att man ska låta eleverna vara ifred för att få koncentrera sig på arbetet. Det tredje och sista steget är att eleverna ska få möjlighet att reflektera över sitt eget arbete och få berätta för sina kamrater vad de har lärt sig (Signert 2000). Det finns således både inslag av formalistiskt och aktivistiskt tänkande inom Montessoripedagogiken.

3.4 SAMMANFATTNING AV DEN TEORETISKA BAKGRUNDEN

Montessoriskolan, läroplaner och kunskapssyn har utvecklats historisk och nu syns likheter mellan Montessoripedagogikens grundtankar och nuvarande läroplan Lpo94. Det finns likheter i hur man ser helhetssynen på eleverna samt sättet de tillgodogör sig kunskaper. I Lpo 94 tas hänsyn till den individuella eleven och detta är en av grundtankarna i Montessoris pedagogik (Carlsson 2000).

Lpo94 lämnar tolkningsutrymme för lärarna. Det finns inga direkta angivelser om vad undervisningen ska innehålla eller hur undervisningen ska genomföras. Det finns istället *mål att sträva efter* och *mål att uppnå* angivna i kursplanerna och hur man ska arbeta för att nå målen lämnas till de enskilda lärarna att tolka tillsammans i arbetslaget. Denna frihet att tolka kursplanerna innebär att undervisningen och undervisningens innehåll ser olika ut på olika skolor. I Montessoripedagogiken finns olika anvisningar till hur undervisningen ska utformas. Dessa anvisningar, som bland annat anger längden på lektionspass, arbetsmaterial, åldersintegrerade klasser, måste lärare på en auktoriserad Montessoriskola rätta sig efter. Lärarna här har med andra ord en metod att arbeta efter. Däremot har alla skolor möjlighet att arbeta Montessoriinspirerat. Detta blev möjligt genom att Lpo94 lämnar ovan nämnda tolkningsutrymme.

Kunskapssynen i dagens kursplan i engelska är att språket ska läras in genom att använda det. Kommunikativ förmåga premieras och ett aktiviskt synsätt på språkinlärning finns

således i dagens kursplan. Men som Malmgren (1996) säger så finns det fortfarande kvar en del av det formalistiska tänkandet i klassrummen idag. Detta mycket på grund av att läromedlen fortfarande är utformade som för trettio år sedan med ett helhetstäckande material och att lärare känner sig säkrare när de arbetar med grammatik och översättning än när fria talövningar används i klassrummet (Malmberg 2001).

I jämförelsen kommer de olika skolornas lokala kursplaner i engelska, lärares utsagor om tolkning av kursplanen samt deras utsagor om följande aspekter av undervisningen lyftas fram : planering, arbetspass, arbetssätt (individuellt arbete, grupparbete och katederundervisning**)**, material, grammatik, klassrumsmiljö, samt hur lärare arbetar med kommunikativ förmåga och interkulturell förmåga.

4 METOD

I metodavsnittet redogörs för metodval, urval, genomförande och design. De etiska principernas beaktas såväl som författarnas förförståelse samt studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Mot bakgrund i den teoretiska genomgången kommer vi att jämföra en kommunal skola och friskola med Montessoripedagogik med avseende på aspekterna som framgår i forskningsfrågorna.

4.1 Val av metod

I undersökningen har en kvalitativ forskningsmetod använts för lärarintervjuerna. Enligt Kvale är en sådan forskningsmetod: ”[…] en unikt känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas vardagsvärld. Genom intervjun kan de förmedla sin situation till andra ur ett eget perspektiv och med egna ord” (70). Då vårt syfte med undersökningen är att få reda på hur lärare tolkar kursplanen och hur lärare reflekterar över deras arbetsformer med eleverna i klassrummet fann vi ovanstående modell lämplig (Kvale 1997). För att tolka lärarnas svar har vi varit inspirerade av hermeneutik. Den hermeneutiska forskaren försöker svara på frågan om vad det är som visar sig och vad är innebörden i det. Den hermeneutiska tolkningsmetoden har använts för att omvandla samtalet mellan intervjuaren och intervjupersoner till texter att tolka. Syfte med Hermeneutiken är att få en tydlig och gemensam förståelse för texten innehåll (Alveson och Sköldberg , 2008).

4.2 Intervjumodell

När man använder sig av intervjuer finns där två aspekter som ska beaktas: standardisering och strukturering. Med standardisering menas hur mycket ansvar som lämnas till intervjuaren när det gäller frågornas utformning och inbördes ordning. Med strukturering menas vilket svarsutrymme intervjupersonen får (Patel & Davidson 1991). I vår studie görs en jämförelse. Därför valde vi en intervju med hög grad av standardisering, vilket innebär att vi ställde samma frågor till båda. Detta för att kunna jämföra deras svar. När det gäller strukturering valde vi en låg grad vilket innebär att vi i våra intervjuer använde öppna frågor. Detta för att vi ville att deltagarna skulle tala fritt för att svaren skulle bli mer uttömmande.

4.3 Urval

Vi har valt att genomföra vår empiriska studie på en friskola med inspiration av Montessoris pedagogik, belägen i västra Sverige och på en kommunal grundskola belägen inom samma region. Båda skolorna har ett elevantal på mindre än 300 elever.

Vi har intervjuat en lärare på en friskola inspirerad av Montessoripedagogik och en lärare på en kommunal grundskola. Läraren på friskolan har engelska och franska som undervisningsämnen. Läraren på den kommunala skolan har engelska, franska och spanska som undervisningsämne. Båda lärarna är behöriga i sina ämnen. För att få jämvikt i resultatet intervjuade vi enbart två lärare. Detta för att det inte finns fler friskolor inspirerade av Montessoripedagogiken i vårt närområde och vi hade därmed inte möjlighet till att intervjua fler lärare inom denna pedagogik.

4.4 Genomförande och design

Vi tog kontakt med skolledarna på de olika skolorna vi valt ut och förklarade att vi ville komma i kontakt med lärare som undervisade i engelska och att vi ville intervjua dem. Detta resulterade i att vi kom i kontakt med de lärarna som vi kom att intervjua.

Intervjuerna genomfördes på respektive skola efter lärarnas ordinarie arbetstid. Båda intervjuerna gjordes i personalrummen på respektive skola. Miljön var lugn och vi anser att förutsättningarna var likvärdiga vid båda intervju tillfällena.

Vid intervjuerna användes en diktafon. På så sätt kunde en korrekt transkribering av intervjusvaren göras. Således transkriberades intervjusvaren och därefter analyserades de.

4.5 Etiskt förhållningssätt

Vi har tagit del av de fyra allmänna huvudkraven på forskning som tas upp i vetenskapsrådets häfte om forskningsetiska principer. De fyra kraven är *informationskravet*, som innebär att man informerar undersökningsdeltagarna om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande samt att det är frivilligt att deltaga, *samtyckeskravet* vilket innebär att deltagarna själva får bestämma på vilka villkor de ska deltaga, *konfidentialitetskravet* som innebär att intervjupersonerna ska ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifterna ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Det fjärde kravet är

nyttjandekravet vilket innebär att den insamlade data endast får användas för forskningsändamålet (Vetenskapsrådet: 6-14).

Under arbetets gång har vi varit nog med att följa ovanstående krav på etiskt förhållningssätt.

4.6 Förförståelse

En av författarna har arbetat många år på en Montessoriförskola och har en förförståelse grundad i Montessoripedagogiken. Den andra författaren har förförståelse grundad i den kommunala skolan. Detta har vi under arbetets gång varit mycket noga med att beakta så att jämförelsen mellan skolorna i studien ska vara objektiv. Åtskilliga diskussioner mellan författarna har ägt rum där just denna objektivitet har diskuterats. Dessa diskussioner har känts nödvändiga och har bidragit till att ge balans och medvetenhet samt att båda författarnas förförståelse har kunnat användas på ett konstruktivt sätt. Förförståelsen har säkert påverkat studien men genom vår medvetenhet om riskerna för partiskhet har riskerna eliminerats och förförståelsen har kunnat användas på ett konstruktivt sätt.

4.7 Validitet och reliabilitet

Med validitet menas om en intervjuundersökning undersöker vad som är avsett att undersöka, det vill säga att de data som framkommer under intervjuerna är relevant för arbetet och baserat på verkligheten (Patel; Davidsson 1991). I vår studie har vi konstruerat intervjufrågorna själva. Frågorna grundades i syftet och är utformade på ett sätt som upplevdes relevant för att de intervjuade skulle ge svar på det som efterfrågades. Författarnas medvetenhet om förförståelse beaktades vid konstruktionen av frågorna.

Reliabiliteten kan enkelt förklaras med hur stor tillförlitlighet en undersökning har. Då vi spelade in intervjuerna har vi haft möjlighet att lyssna flera gånger och som Patel och Davidsson skriver: ”kunnat försäkra oss om att vi uppfattat allt korrekt” (87). Intervjuerna genomfördes under likvärdiga förhållanden och därmed finns där inga störande moment som skulle kunna påverka svaren.

Idéerna om reliabilitet och validitet kommer från kvantitativ metodologi. I kvantitativa undersökningar ska undersökningar kunna upprepas med liknande resultat för hög reliabilitet. I kvalitativa undersökningar kan tillförlitligheten inte avgöras genom upprepning av undersökningen utan reliabiliteten i kvalitativa undersökningar brukar i stället beskrivas som

god, om andra forskare kunnat förstå hur resultaten har tillkommit. Trovärdigheten utgör ett av de största problemen med kvalitativa intervjuer. Det är därför viktigt att kunna visa att data är insamlat på sådant sätt att de är seriösa och relevanta för den aktuella problemställningen (Trost, 2005).

4.8 Generaliserbarhet

Vårt syfte är inte att generalisera vår undersökning till alla skolor utan endast att ge en bild av möjliga likheter och skillnader i undervisningen mellan en friskola med inspiration av Montessoris pedagogik och en kommunal grundskola. För att kunna generalisera hade vi behövt göra en mer omfattande undersökning.

5 RESULTAT

Vi har valt att redovisa en sammanfattning av svaren på frågorna kring tolkning av kursplan och arbetssätt som de intervjuade lärarna fick. Efter varje svar sammanfattar vi de största likheterna och skillnaderna mellan de olika skolorna. Vi redovisar svaren i samma ordning som våra forskningsfrågor är ställda. Alla redovisade svar grundar sig på lärarnas utsagor.

5.1 LOKAL KURSPLAN

Den första frågan i vår frågeställning lyder: Vilka skillnader respektive likheter finns det i de lokala kursplanerna på en kommunal skola respektive friskola med Montessori inriktning gällande ämnet engelska? När vi frågade efter dessa kursplaner på skolorna vi besökte fann vi dessvärre att den på Montessorisskolan inte fanns tillgänglig utan att vi kunde återkomma om den. Vi gjorde detta och läraren menade att hon inte hittade den gamla och att den nya inte var färdig. Läraren menar att i varje planering finns en tolkning av kursplanen med i bakgrunden och på så sätt är den alltid närvarande.

På den kommunala skolan innehöll kursplanen vi fick med oss fem punkter: grammatik, läsa, skriva, lyssna och tala. Under varje punkt var där en sammanfattning av vad eleven skulle göra för att skapa kunskaper i de olika områdena. Engelska ses i denna kursplan som ett färdighetsämne där de olika momenten tränas på olika sätt. Men som läraren framhöll var denna kursplan inaktuell och användes inte längre utan lärarlaget arbetade efter kunskapsmatriser. Matriserna var i stort sett listade efter *mål att uppnå* i kursplanen i engelska. Där stod mål i en kolumn och i fyra följande kolumner stod vad som krävdes för att uppnå dessa mål på olika nivåer. Betygsnivåerna var inte utsatta utan överskriften för de fyra kolumnerna var: ”Kunskaper och färdigheter just nu”. Kursplanen för engelska genomsyrade matriserna och läroplanens inflytande var litet.

Då vi inte fick se vad vi efterfrågade på båda skolorna kan vi inte göra en jämförelse mellan lokala arbetsplaner. Vi utgår istället från att Montessoriskolan inte använder en *lokal* kursplan utan utgår från nationella kursplanen i engelska. Resultatet i vår jämförelse blir då att i Montessoriskolan tolkar läraren inför varje lektion medan lärarna i den kommunala skolan har ”färdigtolkade” mål.

5.2 LÄRARENS REFLEKTION AV ARBETET MED TOLKNINGEN AV KURSPLANEN I ENGELSKA

I den *kommunala skolan* betonas betygskriterierna när man talar om tolkning av kursplanen. De använde sig av en matris i vilken det stod vad som skulle uppnås för de olika betygen. Att arbeta med målsystemet ansågs inte vara krångligt. Tvärtom så tyckte läraren att arbetslaget nu, efter många års arbete med det, var väl insatt i detta arbete och att det är ett bra system.

I *Montessoriskolan* ses varje elevs individuella behov innan betygen kommer på tal. Här har de arbetat sedan 1994 med att tolka kursplanen. I början fann de det svårt att få det konkret och tydligt men efter att ha gjort om det ”25 gånger” började ”tänket” sätta sig. Tolkningen ändras hela tiden och därmed reflekterar man också mycket kring den. På *Montessoriskolan* har läraren satt upp på väggen vilka kunskapsmål som eleverna ska arbeta efter och uppnå under terminen. Läraren poängterar att det är ett viktigt arbete genom sitt uttalande: ”Hur ska jag som pedagog leda dem till målet utan att själv vara insatt i detta”.

En *likhet* mellan de båda skolorna är att de båda säger sig vara väl insatta i att arbeta med målen och att tolka kursplan och läroplan.

Man kan skönja *olikheter* i tolkningen. I den kommunala skolan arbetar man mest efter att konkretisera kunskaper på betygsbasis i matriser för att få med alla uppnåendemål. På Montessoriskolan söker läraren efter målens innebörd innan man tittar på betygskriterierna.

5.3 ARBETSFORMER INOM DE VALDA ASPEKTERNA AV UNDERVISNING

Nedan följer en sammanställning av intervjusvaren angående lärarnas utsagor om arbetsformer. De valda aspekterna tas upp i ordning: planering, arbetspass, arbetssätt (individuellt arbete, grupparbete och katederundervisning**)**, material, grammatik, klassrumsmiljö, samt hur lärare arbetar med kommunikativ förmåga och interkulturell förmåga, som angavs i syftet.

5.3.1 Planering

Enligt lärarna på den *kommunala skolan* planerar läraren tillsammans med de andra lärarna i engelskan i vissa årskurser. Det görs en helterminsplanering där de moment som ska göras är noterade och under vilken tidsperiod de ska ske. Utifrån helterminsplaneringen görs en mer detaljerad tre veckors planering. Faktorer som påverkar planeringen är sammansättningen av

klassen och vilket arbetssätt den fungerar bäst med. Föräldrar har ofta åsikter om hur planeringen genomförs. I dagsläget efterfrågas av föräldrarna, hårt strukturerad undervisning där läraren styr och sköter planering. Här finns ingen ämnesövergripande planering och de har inga projekt. Enligt läraren fungerar det inte med projektarbete eftersom eleverna på den här skolan inte är vana vid att ta eget ansvar.

I *Montessoriskolan* planeras det ämnesövergripande. Lärarna arbetar fram fem veckors teman där alla ämnen ingår. Innan ett nytt tema ska introduceras låter man elevernas tankar och åsikter ventileras och dessa tas sedan hänsyn till i planeringen. Målet är att de ska sitta med när lärarna planerar.

Den stora *skillnaden* här kan sägas vara att i den kommunala skolan planerar läraren själv i stor utsträckning medan i Montessoriskolan planerar lärarlaget tillsammans och försöker att beakta elevernas synpunkter.

Likheten som vi kan se är att båda skolorna grovplanerar för hela terminen.

5.3.2 Arbetspass

På den *kommunala skolan* är det schemalagt arbetspass på en timme. Det fanns önskemål om att alla klasser i en årskurs skulle vara schemalagda i engelska samtidigt. Detta för att de skulle kunna arbeta i olika kunskapsnivåer genom att blanda eleverna från de olika klasserna. Läraren menade att eleverna inte alltid skulle behöva vara i samma klass, utan att elevernas intresse eller kunskapsbehov skulle styra.

I *Montessoriskolan* arbetar man med fem veckors temapass. När ett sådant temapass är avslutat har man tre veckor som kallas basveckor innan nästa fem veckors temapass sätter igång. Under temapassen arbetar eleverna tre förmiddagar i veckan i åldersblandade grupper (årskurs 7 - 9). Då arbetar eleverna mycket självständigt och lärarna cirkulerar mellan klassrummen för att finnas till hjälp för eleverna. Övrig tid är det schemalagda lektioner som inte är åldersblandade. Under de tre basveckorna är all lektionstid schemalagd och inte åldersblandat.

Skillnaderna är stora vad gäller arbetspass. I den kommunala skolan arbetas det uteslutande med entimmarspass medan det i Montessorisskolan finns hela förmiddagspass där eleverna dessutom arbetar åldersblandat.

Likheten finns i de basveckor som Montessorisskolan har mellan temaveckorna.

5.3.3 Individuellt arbete, grupparbete och katederundervisning

I den *kommunala skolan* arbetar ofta hela klassen samtidigt med samma arbetsuppgifter i helklass. Ibland arbetar de med enskilda arbetsuppgifter, då delar läraren upp klassen i mindre grupper för att de ska få arbetsro. Eleverna arbetar då i olika grupprum efter att läraren har haft genomgång av uppgiften vid katedern.

I *Montessoriskolan* dominerar det individuella arbetet. Läraren har inte mycket kateder genomgångar för hela klassen samtidigt. Ibland förekommer grupparbete.

Skillnaden är att eleverna i den kommunala skolan arbetar i princip alltid samtidigt med samma arbetsuppgift. Läraren varierar mellan individuellt arbete, grupparbete och katederundervisning. I Montessoriskolan är det vanligast med individuellt arbete och läraren har inte mycket katederundervisning.

Det är svårt att se *likheter* i denna kategori mellan de båda skolorna.

5.3.4 Material

I den *kommunala skolan* styrs arbetet av en nyinköpt traditionell lärobok som eleverna uppskattar. Med traditionell menas här en lärobok som innehåller texter med tillhörande gloslista och ett grammatikavsnitt till varje kapitel. Boken är modern och läraren säger att eleverna kan identifiera sig med innehållet. Läraren arbetar med boken som bas och tar in annat material emellanåt såsom artiklar från Internet. Eleverna har mycket begränsad tillgång till elevdatorer så läraren väljer material. Läraren tar fram ett brett material med olika svårighetsgrad som passar många då det är stor spridning på kunskaperna i klasserna. Film och TV- radio program används också som material i undervisningen.

På *Montessori skolan* används läroboken i liten omfattning. Detta beror på att arbetet med temaveckor kräver material som inte är färdigproducerat. Lärare och elever gör eget material. I klassrummet finns det material som läraren tillverkat själv och som är självrättande. Där finns till exempel språklådor med grammatikövningar. Dessa har eleverna fri tillgång till och kan arbeta med när de vill. Här finns elevdatorer där eleverna kan söka efter fakta. I samband med temaveckorna använder man även filmen som undervisningsmaterial.

Här är den stora *skillnaden* läroboksanvändningen. På den kommunala skolan utgår man från läroboken och i Montessorisskolan skapas material av elever och lärare efter temainriktningen. Det fanns betydligt fler tillgängliga elevdatorer på Montessoriskolan.

Likheterna i denna kategori är svåra att hitta.

5.3.5 Grammatik

Den *kommunala skolan* anser sig ha en traditionell grammatikundervisning. De följer lärobokens ordning på grammatikavsnitten. Läraren har genomgång av grammatiken för alla samtidigt.

I *Montessoriskolan* arbetar eleverna individuellt med en självrättande grammatikbok. Eleverna arbetar efter samma tidsplan då de ska vara klara med vissa moment. Vid svåra grammatikavsnitt har läraren genomgång för alla samtidigt.

Skillnader i denna kategori är inte stora. Lärarna arbetar med grammatikundervisning på liknande sätt.

5.3.6 Klassrumsmiljön

Klassrummet i den *kommunala skolan* beskrevs av läraren som traditionellt möblerat. Det vill säga med en kateder och bänkarna sammansatta två och två. Där finns inga språkklassrum i den bemärkelsen att språkmaterial alltid finns på plats.

På *Montessoriskolan* beskrevs en del av klassrummet som traditionellt möblerat med kateder och bänkrader. Detta klassrum var endast avsett för språk så det finns språkmaterial och lexikon tillgängligt för eleverna. Bakre delen av klassrummet är möblerat med runda bord där eleverna kan sitta i grupper och arbeta.

Skillnaden är att på Montessoriskolan finns möjlighet att sitta i grupper i klassrummet samt att på Montessorisskolan var klassrummet ett språkklassrum.

Likheterna är att båda klassrummen är traditionellt möblerade med kateder och bänkrader.

5.3.7 Kommunikativ förmåga

I den *kommunala skolan* menar läraren att kommunikation är viktigast. Att få eleverna att tala och skriva engelska är det viktigaste. De svaga eleverna uppmuntras i första hand till att våga prata. Dessa elever upplever ofta att den skriftliga delen är jobbig därför kan fokus läggas på det talande språket. För att kommunicera krävs det ord, fraser och grammatik och dessa moment tränas med hjälp av läroboken. För att kunna kommunicera bra menar läraren att grammatik spelar stor roll då språket utvecklas till en högre nivå om eleverna behärskar sin grammatik.

Det är svårt att få eleverna att tala i klassrummet då klasserna är stora. Läraren har som mål vid varje lektion att alla ska få tillfälle att tala engelska. Ett annat sätt att få eleverna att träna på sin muntliga kommunikation är att ta ut en och en till ett angränsande grupprum tillsammans med läraren. Detta är mycket tidskrävande och det gäller att de andra eleverna klarar av att arbeta självständigt. Läraren arbetar även med så kallade minutkort. Minutkort är ett kort där det står beskrivet om vad eleven ska tala om under en minut. I början av terminen har eleverna svårt för att fylla den minut de ska tala. Men under terminens gång tränar sig eleverna och kan till slut tala utan problem under en minut.

Det skriftliga tränas efter övningar i läroboken samt genom fria uppsatser. I läroboken består övningarna av att fylla i ord och uttryck i lucktexter, översättning samt fria skrivövningar.

I *Montessoriskolan* tycker läraren att det är viktigast att lära sig att kommunicera. Språk handlar om kommunikation. Den allra viktigaste delen av kommunikation är den muntliga. Läraren uttrycker det så här: ”Att tala engelska är ett redskap”. Med detta förklarar hon att menar att engelska är ett stort språk och kan eleverna tala engelska har de ett bra redskap med sig i framtiden.

Då klasserna är stora är det svårt att få eleverna att tala i helklass. Läraren delar upp klassen i grupper och låter eleverna arbetar självständigt i dessa. I grupperna talar eleverna om TV- program, filmer eller böcker som de har läst. För att handleda eleverna i arbetet går läraren runt i grupperna och talar med dem och lyssnar. De elever som har svårt för att tala använder sig av läroboken som stöd och samtalar kring uppgifter i den.

I klassrummet har eleverna tillgång till språklådor som de använder sig av för att träna sig på att kommunicera kring ett givet ämne.

Skillnaden är att det är svårare att få möjlighet till att få eleverna att kommunicera muntligt i den kommunala skolan. Detta på grund av att eleverna inte är vana vid att ta eget ansvar och arbeta själva i mindre grupper. I helklass är det svårt att få elever att tala. På Montessorisskolan är eleverna vana vid att arbeta i mindre grupper och tränar mer på att tala.

Likheter är att kommunikation ses som det viktigaste inom språkundervisningen.

Den skriftliga kommunikationen fungerar på samma sätt på de båda skolorna.

5.3.8 Interkulturell förståelse

I den *kommunala skolan* menar läraren att engelska språket finns överallt. I ämnet engelska är det lätt att knyta an till händelser i hela världen. Denna termin har de till exempel arbetat med

valet i USA. Filmer och texter om engelsktalande länder används för att få in den kulturella delen i undervisningen. Läraren säger att det är viktigt att eleverna lär sig att ta kontakt med människor från andra kulturer.

I Montessoriskolan arbetar de med film, bilder och musik i arbetet med interkulturell förståelse. I varje tema finns en del som berör kultur som eleverna utvecklar själva. Eleverna har fått arbeta med att planera en egen resa till London.

Här noteras inga *skillnader* mellan de båda skolorna. *Likheterna* är att de båda använder film och bilder för att få en förståelse för de engelsktalande delarna av världen.

6 ANALYS OCH DISKUSSION

I följande avsnitt analyseras resultaten och därefter följer en sammanfattande diskussion.

6.1 Analys

Något som är viktigt att tänka på när undersökningen är utförd är att alla skolor är olika. På de skolor vi besökte arbetar de på det sätt som beskrivits i resultatet. På en annan kommunal skola och Montessori skola arbetar de kanske på ett annat sätt. Alla lärare tolkar läroplanen olika och väljer att ta med det de själva finner relevant således undervisar inte heller alla lärarna lika inom en och samma skola. Som lärare har de olika erfarenheter och kunskaper. Detta påverkar lärarnas sätt att undervisa (Sundell 2001).

På Montessorisskolan finns det en röd tråd i de pedagogiska tankarna då det finns uttalade riktlinjer för arbetssättet i Montessoris pedagogik. Grundtankarna i pedagogiken är att eleverna ska arbeta självständigt och söka sig fram till sin egen kunskap (Signert 2000). Materialet de arbetar med är självrättande och detta ska bidra till att eleverna utvecklas till kritisk tänkande egna individer. Detta arbetssätt gör att eleverna kan arbeta i sin egen takt och behöver inte invänta läraren eller andra elever. En grundtanke med pedagogiken är att de ska arbeta åldersintegrerat detta för att de äldre eleverna ska ha möjlighet att dela med sig av sina kunskaper till de yngre eleverna samt vara förebilder för dem. Arbetspassen ska vara minst två timmar långa och läraren ska inte avbryta eleven utan han/hon bestämmer själv när de vill avsluta sitt arbete eller byta arbetsuppgifter. Läraren arbetar efter den holistiska helhetssynen, vilket är en viktig grundtanke i Montessoripedagogiken. Montessoris tankar var att de vuxna skulle anpassa sig till elevens rytm, detta är något som de vuxna många gånger har svårt att finna sig i (Signert, 2000). I vår undersökning framkom det att detta pedagogiska arbetssätt fungerar i praktiken på grundskolans senare år. Under temaveckorna finns lärarna med som handledare för att leda eleverna till kunskap. Under tre förmiddagar i veckan arbetar de åldersintegrerat och arbetspassen är då tre timmar långa. De får under denna tid arbeta efter sin egen arbetscykel. Läroboken används sparsamt. Lärare och elever tar istället tillsammans fram annat material som passar det planerade temat. Det faktum att de på Montessoriskolan planerar ämnesövergripande visar på att helhetssynen har en framträdande roll där. Engelskans plats blir lika stor som andra ämnen och språket blir ett redskap att använda i alla ämnen med denna arbetsmetod. Man får på så sätt in ett funktionalistisk tänkande i undervisningen och språket används som ett medel för att kommunicera. Communicative Language Teaching (Richard & Rodgers, 2001) bygger på att lära ut språket i meningsfulla

sammanhang, detta känns igen under temaveckorna eftersom språket knyts till ett verklighetsperspektiv. Formalistisk tänkande finns närvarande under de tre basveckorna när arbetet inte är temainriktat. Då arbetar läraren med genomgångar av de grammatikmoment som hon av erfarenhet vet är svåra att förstå. Därefter arbetar eleverna individuellt med uppgifter. De som behöver längre tid för att lära sig har möjlighet att arbeta mer medan de som förstår direkt kan gå vidare till andra moment. Den kommunikativa språksynen är dominerande och har en självklar plats i undervisningen. Att tala anses vara viktigast. Montessoriklassrummet är uppbyggt så att där finns möjligheter att kommunicera utan att störa. Klassrummet är uppdelat i olika ”rum” och eleverna kan välja var de vill de sitta. De får röra sig fritt i klassrummet. De olika språkmaterialen är lättillgängliga för eleverna i klassrummet.

Carlsson (2000) och Malm (2006) anser att Montessoris pedagogik är i linje med läroplanen. Mycket av Montessoris syn på barnet och hur det tillgodogör sig kunskaper lyser igenom, bland annat att elever lär sig genom frihet under ansvar. Men skillnaden är att det saknas riktlinjer för arbetsmetoder i läroplanen. Läroplanen är uppbyggd efter *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. Det medför att lärarens egen tolkning av läroplanen avgör hur målen nås och hur de sedan omsätter det i praktiken. Vidare hävdas det att läroplanens målsystem är ”flummigt” och svårtolkat. Det menas även att läroplanens mål inte är tillräckligt synliga i kursplanen för engelska och därför beaktas inte läroplanens mål i de lokala kursplanerna. I dessa återfinns oftast bara färdigheterna och engelska ses därför fortfarande som ett rent färdighetsämne (SOU 2007:28). I motsats till Montessorisskolan med auktoriseringsregler att ta hänsyn till har alltså inte den kommunala skolan några sådana regler att arbeta efter. De utformar sin undervisning lokalt på skolan och det kan därför variera stort mellan olika skolor och även inom samma skola.

I den kommunala skolan som vi besökte menar vi att undervisningen var traditionell. Exempelvis var katederundervisning vanligt förekommande. Läraren ses som förmedlare av kunskapen. Det är genom läraren som eleven ska lära sig. Läraren säger att hon använder läroboken mycket och det framkommer av intervjun att den styr undervisningen i klassrummet. Läraren förmedlar lärobokens innehåll och ger anvisningar om vad som ska läras. Redan här syns stora skillnader i hur man arbetar på de olika skolorna vi undersökte. I Montessorisskolan uppmuntras eleverna att söka sig till kunskap medan elever i den kommunala blir matade med kunskap. En förklaring till detta är antagligen som läraren på den kommunala skolan säger:

”eleverna här är inte vana vid att arbeta självständigt”.

Att utveckla den kommunikativa förmågan dominerar undervisningen i den kommunala skolan. Ett funktionalistiskt tänkande finns representerat i och med att eleverna uppmuntras till att tala och på så sätt lära sig nya ord. Men formalismen är närvarande hela tiden då läroboken, som innehåller texter med tillhörande gloslista och grammatik med övningar, används som bas i undervisningen. Detta är just det som Malmgren (1996) tar upp i sin diskussion om den svenska språkundervisningens framväxt. Han kommer fram till att formalismen hade en höjdpunkt på 1970-talet, då läromedelspaketen erbjöd ett heltäckande material med färdighetsträning i olika delar. Tyvärr, menar han, så finns det fortfarande undervisning som ser ut på samma sätt som för trettio år sedan och han efterlyser ett funktionalistiskt tänkande i språkundervisningen precis som dagens kursplaner förespråkar. Det funktionalistiska tänkandet som han efterlyser finns i språkundervisningen men formalismen är hela tiden närvarande.

Det fanns önskemål i den kommunala skolan om att få ha språkklassrum med allt material samlat i samma rum men i dagsläget var det praktiskt omöjligt att genomföra. Det gjorde att läraren tog med sig det material som skulle användas inför varje lektionspass som i den kommunala skolan är en klocktimme.

Interkulturell förståelse, som tillsammans med den kommunikativa förmågan utgör språksynen i dagens kursplaner, uppfattades på båda skolorna som att lära sig något om ett engelsktalande land och hur samhället fungerar. Denna uppfattning visar på att de förväxlar interkulturell förståelse med sociokulturell kompetens. Denna kompetens är en av de sex kompetenser som van Eek (refererad i Sundell, 2001) lade fram och som ingår i den kommunikativa förmågan. Interkulturell förståelse är kopplad till skolans värdegrund och syftar till att öka elevens förståelse för andra synsätt och värderingar (Lundgren 2002). Den kan inte övas som en del av engelskundervisningen utan ska genomsyra hela undervisningen. Denna del av språksynen var inte tydlig på någon utav de skolor där intervjuerna genomfördes.

Sammanfattningsvis visar resultatet att det finns skillnader och likheter i lärarnas utsagor om vissa aspekter av undervisning i engelska på grundskolans senare år mellan en friskola med Montessoripedagogik och en kommunal skola. Likheter är att den kommunikativa förmågan premieras och ses som det viktigaste i språkundervisningen. Den delen av språksynen i kursplanen för engelska är tydlig för lärarna på båda skolorna och detta visar sig då deras undervisningsmetoder är liknande. Man ser att ett funktionalistisk tänkande finns i undervisningen på de båda skolorna genom att det på båda skolorna hävdas det att det absolut viktigaste är att använda språket. I grammatikundervisningen ser man att grammatik- och

översättningsmetoden (Tornberg 1997) till viss del finns kvar på båda skolorna. Detta har sin grund i att man måste gå till de mindre delarna av språket för att kunna förstå vissa moment. Formalismens grepp har inte släppt taget helt hos någon utav skolorna. Arbetet med den andra delen av språksynen, interkulturell förståelse, sker enligt lärarnas utsagor på liknande sätt på båda skolorna. Tabellen nedan tydliggör likheterna vi fann.

Tabell 1. Likheter

	Kommunal skola och Montessoriskola
kommunikativ förmåga	Funktionalistiskt tänkande finns närvarande förutom i grammatikundervisning där man fortfarande på båda skolorna arbetar med moment efter moment i en bok.
interkulturell förståelse	Man har samma uppfattning av vad interkulturell förståelse är och man arbetar efter den förståelsen på samma sätt.
grammatik	Det arbetas efter en bok som tar upp moment efter moment

Den stora skillnaden mellan de båda skolorna är att när det gäller tolkningen av kursplanen och hur den enligt lärarnas utsagor omsätts i praktiken syns det tydligt att Montessori i sin pedagogik har verktyg för hur man ska få eleven att nå kunskap. Montessoriläraren ger eleverna redskap för att finna kunskap medan läraren på den kommunala skolan är en handledare som ska visa eleverna kunskap. Det visas bland annat genom tabellen nedan.

Tabell 2. Skillnader

	Kommunal skola	**Montessoriskola**
planering	lärarens egna planering	fem-veckors temapass planerade av lärarlaget där elevernas synpunkter beaktas
arbetspass	entimmars pass, där läraren talar om vad som ska göras	tretimmarspass förekommer där eleverna arbetar i egen takt med olika uppgifter
arbetssätt individuellt arbete, grupparbete och kateder-undervisning	mycket katederundervisning	nästan ingen kateder-undervisning
material	lärobok	egentillverkat material
klassrumsmiljön	läraren tar med material vid varje lektionstillfälle	färdigt språkklassrum

I tolkningen av kursplanen är det betygen som träder fram starkast hos den kommunala skolan medan kunskapsnivån är det som lyser igenom mest i tolkningen på Montessorisskolan.

6.2 Avslutande diskussion

Syftet med vår studie var att undersöka vilka skillnader och likheter det finns angående villkor och förutsättningar för tolkning av kursplanen i engelska samt för vissa aspekter av undervisning i engelska på grundskolans senare år mellan en friskola med Montessoripedagogik och en kommunal skola. Genom intervjuer med en lärare på en kommunal skola och en lärare på en friskola med Montessoripedagogik framkom deras utsagor om deras tolkning av kursplanen i engelska samt utsagor om deras konkreta arbetssätt inom engelska gällande följande aspekter: planering, arbetspass, arbetssätt (individuellt arbete, grupparbete och katederundervisning**)**, material, grammatik, klassrumsmiljö, samt hur de arbetar med kommunikativ förmåga och interkulturell förmåga. Som resultatredovisningen ovan visar finns det skillnader och likheter. Det finns mest skillnader och vi finner att den största anledningen till skillnaderna är att Montessoripedagogiken har i sin pedagogik, redskap som ska användas i undervisningssituationen. Dagens målsystem i läroplaner och kursplaner tillåter varje enskild skola att nå målen på sitt sätt. I både kommunal skola och Montessoriskolan ställs krav på lärare att tolka läroplanen genom att använda sina professionella kunskaper. I Montessoris pedagogik finns tolkningsramar som påverkar detta arbete. I båda de skolor vi besökte var lärarnas reflektioner om arbetet med tolkningen av kursplanen ett viktigt och stort arbete. Enligt läraren på den skola med Montessori pedagogik vi besökte används de pedagogiska redskapen för att nå målen. I den kommunala skolan finns inte några färdiga redskap att använda utan tolkningen av läroplanen och arbetet med att nå målen verkar enligt läraren på den skola som vi besökte ske efter lärobokens innehåll. Fördelen med denna tolkning kan vara att när det kommer in nya läroböcker med nya infallsvinklar och med material som eleven känner igen i sin vardag blir det mer verklighetsförankrat för eleven.

Dagens läroplaner för skolan lämnar stora möjligheter för lärare att tolka fritt oavsett huvudman och pedagogisk inriktning. Dessa tolkningar resulterar i att arbetsformerna för att uppnå målen i läroplaner och kursplaner skiljer sig på skolorna. Påverkar detta undervisningen positivt eller negativt?

6.3 Studiens trovärdighet

Att ha validitet innebär att de som har skrivit arbetet kan visa att de data och de analyser som de har fått fram är förankrade i det som är relevant i arbetet samt att det är baserat på verkligheten (Patel & Davidsson 1991). Vi anser att validiteten i vårt arbete är god då vi har beaktat vår förförståelse samt att frågorna grundades i syftet och är utformade på ett sätt som upplevdes relevant för att de intervjuade skulle ge svar på det som efterfrågades.

Reliabiliteten kan enkelt förklaras med hur stor tillförlitlighet en undersökning har. Vi spelade in intervjuerna och transkriberade dem och de genomfördes under likvärdiga förhållanden vilket stärker reliabiliteten. Däremot är vi medvetna om att resultat inom kvalitativa studier inte kan upprepas på samma sätt som inom kvantitativa studier. Om en liknande undersökning gjorts med andra lärare på andra skolor skulle antagligen resultatet bli annorlunda.

Vår förförståelse har beaktats genom hela studien. Enligt Hermeneutik ska man försätta sig i intervjupersonernas situation vid tolkningen av en text. Texten i vår studie utgörs av intervjupersonernas svar som genom vår transkribering skapade en text att tolka. I tolkningen av denna text har vi enligt Hermeneutik strävat efter att få en tydlig och gemensam förståelse för texten innehåll genom att se vad som visar sig och vad innebörden är i det. (Alvesson och Sköldberg 2008).

7 Förslag till vidare forskning

För vidare forskning hade det varit intressant att göra en större studie på olika kommunala skolor vad gäller deras lokala kursplaner och hur mycket av läroplanens övergripande mål som genomsyrar dem och som i sin tur syns i undervisningen i engelska. Detta för att se om engelska fortfarande behandlas som ett färdighetsämne och inte som ett ämne som ingår i skolans hela verksamhet. Likaså hade det varit av intresse att se om undervisningen i engelska skiljer sig Montessoriskolor sinsemellan, det vill säga om lärarna använder redskapen inom Montessoripedagogiken olika.

Referenser

Alveson, M & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskaplig och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur

Andered, B. (2001). Europarådets Framework- en inspirationskälla för de nya kursplanerna. I *Språkboken - En antologi om språkundervisning och språkinlärning*, s. 26-36. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

Carlsson, A. (2000). Jakten på den goda pedagogiken. I *Montessori Tidningen* nr 3 (2000)

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur

Lundgren, U. (2002). *Interkulturell förståelse i engelskundervisning – en möjlighet*. Malmö: Malmö Högskola

Malm, B. (2006). *Reflektioner kring lärares liv i verksamhet*. Lund: Studentlitteratur

Malmberg, P. (2001). Språksynen i dagens kursplaner. I *Språkboken - En antologi om språkundervisning och språkinlärning*, s. 16-25. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

Malmgren, L. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur

Malten, A (1995). *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur

Montessori, M. (1988). *The Secret of Childhood*. Canada: Ballantine Books

Patel, R & Davidsson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur

Quarfood, C. (2005). *Positivism med mänskligt ansikte - Montessoripedagogikens idéhistoriska grunder.* Stockholm: Östlings Bokförlag Symposium

Richards, J.C. & Rodgers T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press

Signert, K. (2000). *Maria Montessori - Anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur

SOU 2007: 28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*

Sundell, I. (2001). Europarådets Från kursplan till klassrum – några reflektioner. I *Språkboken - En antologi om språkundervisning och språkinlärning*, s. 38-45. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

Svartvik, J. (2001). Språket i framtiden. *I Språkboken - En antologi om språkundervisning och språkinlärning*, s. 8-15. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

Tornberg, U.(1997). *Språkdidaktik*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.

Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet.* Stockholm: Elanders Gotab

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet. (1994). Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

www.skolverket.se (2008-12-29)

www.svenska montessoriförbundet.se (2008-11-20).

Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer*, www.vr.se/codex (2008-10-20).

Intervju frågor

Inledande frågor

Ålder? Kön?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilken pedagogisk bakgrund har du?

Hur länge har du arbetat på denna skola?

Frågor kring den lokala arbetsplanen

Vilken delaktighet har du i skolans lokala arbetsplan i ämnet engelska?

Hur har arbetsplanen arbetats fram?

Frågor kring undervisningen

- ◊ Vilken grunduppfattning har ni om engelskundevisning? Vad är den (engelskundevisning) bra för? Vilken kunskap, färdigheter och förmågor är det viktigt att eleven utvecklar?

- ◊ Hur organiserar ni undervisningen?
  Låter du eleverna vara med och planera? Hur? (eller planerar du själv?)
  Individualisering?

- ◊ Vem bestämmer innehåll och arbetsformer? Hur ser användandet av läroböcker ut i undervisningen? Hur väljer ni stoff? Har ni en genomtänkt strategi? Vilket är viktigast bredd/djup?

- ◊ Vilket arbetssätt dominerar i klassrummet?
  Individuellt, grupparbete, katederundervisning

- ◊ Hur skapas det förutsättningar för att kunna kommunicera i tal och skrift? (Lyssna, läsa, skriva och förstå?) Hur uppnås de olika kompetenserna inom den kommunikativa förmågan?

- ◊ Använder ni er av datorer eller andra hjälpmedel i engelskundervisningen? Varför? Varför inte?

- ◊ Använder ni er av media under engelskundervisningen? Vid vilka tillfällen?

- ◊ Hur ser du på begreppet interkulturell förståelse i engelskundervisningen?

- ◊ I styrdokumenten talas det om olika mål: Kunskaps-, värdegrunds- eller demokratimål

samt personlig utveckling. Prioriterar ni något av dessa mål och i så fall varför?

- ◊ Hur får ni eleverna att reflektera över och dra slutsatser om sitt sätt att lära sig engelska?

- ◊ Om ni skulle välja ut en faktor (exempelvis ekonomi, läroplan, personlig övertygelse) som mer än andra styr er verksamhet. Vilken skulle det vara och varför?

Avslutande frågor

Vad gör man för elever som har problem med engelskan?

Hur ser du på din lärarroll?

Vad ser du för, för och nackdelar med er verksamhet?

Vad skulle du vilja göra för förbättringar?

Vad tycker du är bra som det är?